

NAPOLEÓN ANTONIO
CHÁVEZ SUÁREZ



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: conceptos ante su implementación



SINOPSIS

Este trabajo recupera un estudio exploratorio que indaga las percepciones docentes respecto a su dominio sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Es frecuente que la puesta en marcha de una nueva propuesta curricular implique una reconceptualización de los elementos inherentes al mismo respecto a sus bases conceptuales. En términos de Derrida, en cualquier proceso de deconstrucción existen conflictos al momento de reconfigurar un *habitus* que ha condicionado los procesos didácticos, y cuya verificación exige tomar en cuenta las voces de agentes que se encuentran involucrados. En ese sentido, este escrito se compone de diversos apartados que abordan algunas de las nociones centrales de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, tales como la idea de experiencia y su vínculo con el aprendizaje en el marco de la propuesta didáctica del ABP como eje articulador de trabajo. A partir de ello, se presentan aspectos en torno al origen de dicho método, su propuesta didáctica y sus relaciones con el ámbito de la comunidad sobre la base del concepto de “educación ciudadana”.

Así, se considera que la figura del Consejo Técnico escolar juega un papel preponderante en la comprensión, asimilación y puesta en marcha de dicha propuesta. De modo que otro de los propósitos del trabajo es valorar impresiones docentes respecto a los logros, obstáculos y pendientes en tal sentido. Si bien las personas que voluntariamente participaron en la recolección de datos no implican una muestra representativa del magisterio nacional, analizar sus comentarios permitirá establecer perspectivas sobre sus concepciones sobre la Nueva Escuela Mexicana y los aspectos a ella inherentes.



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: CONCEPTOS ANTE SU IMPLEMENTACIÓN

Napoleón Antonio Chávez Suárez



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: CONCEPTOS

ANTE SU IMPLEMENTACIÓN

Napoleón Antonio Chávez Suárez

Primera edición, 19 de septiembre de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-580-0

Nombres: Chávez Suárez, Napoleón Antonio

Título: Aprendizaje basado en proyectos: conceptos
ante su implementación

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad
Pedagógica Nacional, 2025. | Serie: Cuadernos digitales

Identificadores: ISBN 978-607-413-580-0

Temas: Método de proyectos en la enseñanza

Clasificación: LB1027.43 C4 2025

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

Presentación	7
1. Percepciones docentes sobre el aprendizaje por proyectos	8
2. La experiencia como fuente de aprendizaje	20
3. Aprendizaje basado en proyectos y educación ciudadana	31
4. Fundamentos conceptuales del aprendizaje por proyectos	38
5. El programa analítico y el programa sintético: análisis crítico	53
6. Reflexiones finales	61

Referencias**.63**

Acerca del autor**.68**

PRESENTACIÓN

El propósito de esta obra es presentar un sondeo exploratorio que analice las percepciones de las y los docentes acerca de su conocimiento y manejo del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Las percepciones docentes revelan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y contextos específicos de las y los estudiantes mexicanos. La experiencia se destaca como una fuente invaluable de aprendizaje, proporcionando a la comunidad estudiantil la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas y ciudadanas. Bajo esta línea, el aprendizaje basado en proyectos emerge como un enfoque educativo que no solo promueve el dominio de contenidos académicos, sino también el desarrollo de competencias para la vida en sociedad. De los fundamentos conceptuales de este enfoque, resaltan la capacidad para fomentar la autonomía, la colaboración y la creatividad en las y los estudiantes. Sin embargo, acercarse a docentes, en particular a sus percepciones e inquietudes sobre el pleno dominio de dicho modelo, revela naturales desafíos en la implementación efectiva del aprendizaje por proyectos en el contexto educativo mexicano.

En última instancia, estas reflexiones subrayan la necesidad de un enfoque holístico y contextualizado para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, reconociendo tanto sus fortalezas como sus limitaciones, y destacando la importancia de una educación que forme ciudadanas y ciudadanos comprometidos y capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI.

1. PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

En el ámbito educativo nacional, las recientes reformas han abogado por la implementación del aprendizaje basado en proyectos. No obstante, la difusión de dicha estrategia no ha sido capaz de consolidar una cultura escolar que la consolide. Entre quienes han participado en la divulgación de los principios de trabajo en torno al aprendizaje basado en proyectos, se encuentra Frida Díaz Barriga, quien señala:

El referente obligado en la explicación de la conducción de la enseñanza mediante proyectos es aún el trabajo de William H. Kilpatrick, discípulo directo de John Dewey, quien se dio a la tarea de configurar el método de proyectos dentro de la perspectiva de la educación progresista centrada en el niño. En su definición de lo que significa el término “proyecto”, Kilpatrick lo relaciona con otros términos, como *acto propositivo que ocurre en un entorno social determinado* (Díaz Barriga, 2006, p. 33).

La propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) adopta la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos para efecto del trabajo cotidiano. Sin embargo, no existe una mención explícita de la obra de William Kilpatrick como referente de dicho enfoque al sustentar sus planteamientos. Analicemos algunos ejemplos al respecto.

Revisar las referencias contenidas en el documento “Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos” (Secretaría de Educación Pública, 2022) permite constatar que en el mismo no existe mención alguna vinculada a la obra de Kilpatrick. De la misma manera, al contrastar la información contenida en el documento “Metodología del aprendizaje basado en

proyectos”, es posible constatar que dicha estrategia se concibe en los siguientes términos:

Esta metodología permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés” (SEP, 2022, p. 1).

Al realizar el mismo ejercicio con el “Plan de Estudios educación básica 2022” (SEP, 2022b), la situación se repite. No hay referencia a la obra de Kilpatrick en todo el documento, no así en el caso de John Dewey, citado una vez.

Al respecto, se realizó un ejercicio exploratorio con docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar que actualmente laboran en diversos centros educativos, quienes tienen en común haber participado en el programa de actualización profesional “Educación y práctica docente” ofertado en la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional. Participó un total de 30 docentes en activo. El mecanismo de captación de datos se concretó a través de un formulario de Google, en el cual se consultó a los participantes respecto a sus conocimientos sobre el origen del aprendizaje basado en proyectos. Dicho instrumento se distribuyó a docentes de educación preescolar de centros de trabajo que al momento de su respuesta laboraban en las alcaldías Tlalpan, Xochimilco y Magdalena Contreras.

Se formuló un único reactivo de respuesta abierta. El reactivo a responder fue el siguiente:

¿Qué conoces sobre el origen del aprendizaje basado en proyectos?

Dicho instrumento fue distribuido entre la población objeto a inicios del mes de noviembre de 2023, con un margen de dos semanas para su respuesta. Se indicó que respondieran sin

consultar páginas web, en tanto que la respuesta brindada sería ajena a su desempeño en el curso de actualización. Entre las respuestas recibidas destacan las siguientes:

“Trabajar de manera globalizada”, (DPU/F)¹.

“No separar los campos formativos y hacer las actividades de tal forma que lo puedan llevar a su vida diaria” (DP/F).

“Es un proceso de construcción cognitiva para desarrollar un tema a partir de la indagación” (DP/F).

“Aprendizaje significativo para la vida diaria” (DP/F).

“Es manejar todos los campos formativos en un solo tema” (DP/F).

“Creo que no se está realizando correctamente” (DP/F).

“A través de un tema, generar contenido de aprendizaje que gire en torno a este” (DP/F).

Es perceptible una cercanía en cuanto a las construcciones elaboradas por las docentes y los principios de esta forma de trabajo. No obstante, es también notoria cierta distancia respecto a un dominio cabal de todos los principios inherentes al Aprendizaje por proyectos, en tanto que en la mayoría de los casos se señala como su característica central el ámbito de la transversalidad temática, con escasas menciones sobre la indagación y la dimensión comunitaria inherentes al mismo.

Los cambios educativos implican capacitar adecuadamente a las y los docentes para que su implementación sea exitosa y empate con los enfoques pedagógicos vigentes. Pese a ello, brindar una capacitación insuficiente puede generar confusión en cuanto

¹ Para estos casos, y a efecto de proteger el anonimato en los testimonios de las participantes, interprétese como se indica a continuación:

D: Docente

P/ PU: Privada /Pública (según el tipo de centro educativo en el que se labora)

F: Femenino

a la implementación de dichos cambios. Al respecto y parafraseando a Sandoval (2009), es necesario recalcar la importancia de los procesos de formación docente en el marco de la asimilación de cualquier propuesta curricular. Enseñar a enseñar, como labor de las y los formadores, exige desarrollar nuevos paradigmas docentes, transformar las concepciones educativas y ajustar continuamente la propia práctica para responder a las diversas y cambiantes necesidades de las y los estudiantes (Sandoval, 2009).

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana trajo consigo la idea del aprendizaje por proyectos como parte de su fundamento curricular. El giro en la práctica docente que ello conlleva trae consigo un proceso de deconstrucción en cuanto a la concepción del trabajo escolar y las formas de enseñanza-aprendizaje. No ha sido sencillo asimilar dicha transformación por el cuerpo docente, más aún cuando recién se comienza a digerir una modificación similar al pasar del modelo constructivista al modelo por competencias. Eduardo Andere relata una de las principales confusiones en dicho proceso de transición cuando señala que en el mes de enero de 2023 la autoridad educativa requirió iniciar la elaboración del programa analítico –el cual consiste en contextualizar los programas de estudio a la comunidad y en el aula– de todos los grados de preescolar, primaria y secundaria.

Lo anterior hizo patente una gran confusión en la comprensión de lo que habría que hacer, lo que se visualizó en múltiples medios informales de comunicación entre docentes (redes sociales o canales de YouTube, por ejemplo).

No obstante, la situación llegó a un alto nivel cuando la entonces secretaria de Educación, Leticia Ramírez Amaya, aseguró –a través de un mensaje a todos los docentes– que el plan analítico y la planeación de clase eran “la misma cosa” (DOF, 2022, pp. 138), mientras que tanto el Plan de estudio como la explicación de Xóchitl Moreno Fernández, en su momento directora de desarrollo curricular de la SEP, los definían como dos procesos claramente diferenciados (Andere y Villalpando, 2023).

Con el propósito de considerar voces de actores educativos que actualmente transitan por la implementación del modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana, se consideró pertinente diseñar un instrumento con apoyo de la herramienta Google Forms, con el cual se exploró la impresión de docentes de educación básica sobre su experiencia en la implementación del citado diseño.

Se formó una muestra no probabilística constituida por 53 docentes de educación básica, en función de sus conocimientos relacionados con su experiencia docente bajo la Nueva Escuela Mexicana, tomando como criterios el que fuesen docentes con al menos tres años de servicio y que hubiesen vivenciado el inicio de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana. El instrumento fue distribuido en los meses de abril y mayo de 2024 a las y los 53 docentes de educación preescolar, primaria y secundaria de dos municipios del Estado de México (Ecatepec y Tecámac), así como de las alcaldías Tlalpan y Milpa Alta de la CDMX. Siguiendo a Baptista, Fernández y Sampieri (2014), se decidió trabajar a partir de una muestra no aleatoria, dado que la elección de las y los participantes radicó en su relevancia para los objetivos del estudio. La siguiente figura muestra la estructura del instrumento referido.

**Figura 1.1 Formulario La Nueva Escuela Mexicana
y el Aprendizaje por proyecto**

La intención del presente ejercicio es explorar las impresiones del magisterio en torno al actual modelo curricular. No es, bajo ninguna circunstancia, un examen o instrumento que influya en aspectos inherentes a tu práctica docente. No te preocupes si la respuesta no es precisa. Más bien, se sugiere evitar recurrir a fuentes diversas y no responder de forma personal. La participación es anónima y los datos se manejarán confidencialmente, solo a efecto de trabajo de investigación. Se agradece tu apoyo y participación.

Napoleón A. Chávez
Docente UPN
nachavez@upn.mx

1. Nivel educativo en el que te desempeñas
Preescolar
Primaria
Secundaria
Niveles especiales
2. Años de servicio docente (considera también tu experiencia previa al ingreso a la SEP)
3. Hasta el momento, ¿cuál es el concepto que has construido en torno al aprendizaje por proyectos?
4. ¿Consideras suficientes los conocimientos que posees al momento sobre el Aprendizaje por proyectos respecto a las responsabilidades propias de tu práctica docente?
Sí
No
Tal vez
5. Justifica tu respuesta
6. ¿Has enfrentado obstáculos en la implementación de la forma de trabajo promovida por la Nueva Escuela Mexicana?
7. Si tu respuesta a la pregunta anterior es "sí", describe los obstáculos referidos.
8. ¿Consideras que el Consejo Técnico es un espacio de trabajo colaborativo en términos de reflexión sobre tu práctica docente?
Sí
No
Tal vez
9. Justifica la respuesta de la pregunta anterior.
10. En caso de tener algún comentario u observación al presente ejercicio, agradecemos lo externes.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las respuestas recibidas, destacamos el testimonio de una docente del Estado de México, quien externó inquietud respecto a los procesos de formación docente en los siguientes términos:

Estamos abiertos a la propuesta curricular: yo creo que el cambio es necesario, pero falta capacitación. No tenemos de donde partir y nos preocupa mucho que se está haciendo un cambio muy importante. Más cuando hay un rezago educativo en los alumnos. Sobre todo, después de la pandemia (DPU/F10)².

Para el psicólogo Jerome Bruner (citado en Guilar, 2009, p. 23), “el alumno no debe hablar de física, historia o matemáticas, sino hacer física, historia o matemáticas”. Bajo tal argumento, el conocimiento verdaderamente adquirido es aquél que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos hacia un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; a este concepto se le llama “currículo en espiral”. La o el maestro no actúa ni genera estrategias didácticas de forma espontánea. Sus decisiones en los procesos didácticos se ven muchas veces condicionadas a las circunstancias espaciales, materiales, sociales e institucionales en las que desempeña su trabajo, tal y como las personas tomamos decisiones en nuestra cotidianeidad en función de los escenarios en los que nos desenvolvemos: tomar un camino u otro para llegar a casa, pedir una bebida u otra, aceptar o rechazar una invitación, entre otros.

El aprendizaje, entonces, es un proceso que se genera con los otros, social y contextualmente. Así, la docente participante no

² Interpretese como D (Docente) H/M (Hombre/Mujer). Los dos dígitos al final de la codificación señalan los años de servicio en la docencia indicados por la o el participante.

niega la disposición y conciencia sobre el aprendizaje permanente que es implícito a la labor educativa. Sin embargo, reclama que el dinamismo de los cambios descritos a nivel educativo no es fácilmente asimilable, tal como en ocasiones se exige por parte de las autoridades.

Algunas de las respuestas recibidas aluden de forma implícita a características del Aprendizaje por proyectos. No obstante, no alcanzan a conceptualizarlo de forma explícita. En ciertos casos, la construcción elaborada se limita a describirlo como “parte de la metodología activa” (DM18), sin ahondar en su objetivo principal. Algunas respuestas explicitan una conciencia sobre la peculiaridad de esta propuesta al conceptualizarlo como “Aprendizaje significativo para la vida diaria” (DH17).

Otras de las respuestas indican la conciencia sobre el carácter colectivo del tópico en cuestión. Al describirlo como “un proceso de construcción cognitiva para desarrollar un tema a partir de la indagación” (DM18), o al aludir a que en los proyectos “se trabaja en equipo”, se da cuenta de la conciencia respecto a algunas de las características de la propuesta, mas no de una elaboración conceptual precisa que permita caracterizarle. Sumemos dos testimonios más que lo vinculan a ámbitos como la relación con la comunidad y la globalidad en la enseñanza al precisar la necesidad de relación entre campos disciplinares diversos. Un proyecto implica “trabajar de manera globalizada. No separar los campos formativos y hacer las actividades de tal forma que lo puedan llevar a su vida diaria” (DM15), o en términos de otra de las participantes, un proyecto entendido como “manejar todos los campos formativos en un solo tema” (DM28).

Las respuestas recibidas permiten constatar que, si bien las y los docentes participantes son conscientes de varias de las características de esta forma de trabajo, aún no hay un nivel de apropiación tal que les permita conceptualizarlo plenamente por sí mismos. Incluso, es necesario referir una de las respuestas de otra participante, quien expresa de forma implícita cierta

angustia o especulación sobre la operatividad de la implementación de la propuesta curricular, al externar que “Creo que no se está realizando correctamente” (DM18).

Aclaremos un aspecto: la falta de comprensión del modelo curricular no es responsabilidad del magisterio. Es importante considerar que las estrategias implementadas en cada centro de trabajo impactan los modelos de formación docente propuestos. Es dicha heterogeneidad la que permite identificar disonancias en torno al grado de asimilación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana y sus posibilidades de desarrollo. Tomemos en consideración lo señalado por el Plan de Estudio para la Educación Básica 2023:

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes o problemas que tienen importancia personal o colectiva en el mundo y el contexto de las y los estudiantes. La organización del currículo debe estar centrada en el trabajo conjunto de estudiantes y profesores sobre temas sociales que le son comunes y relevantes (SEP, 2023, p. 27).

Bajo este esquema, resulta crucial el papel de los actores que median respecto a la comprensión del modelo educativo que se ofrece, aunque la complejidad de su labor puede derivar en interpretaciones erróneas sobre lo discutido al mantenerse un esquema piramidal de formación. Una de las funciones de los Asesores Técnico Pedagógicos, respecto a las y los docentes, según la Comisión de Mejora Continua de la Educación,³ conlleva:

³ Si bien, durante el proceso de elaboración de este escrito dicho organismo fue extinguido mediante el procedimiento legislativo correspondiente, se considera valioso recuperar el material señalado como parte de la fundamentación del mismo.

[Fortalecer] la práctica de acompañamiento pedagógico mediante la participación en intervenciones formativas graduales y progresivas que, con un enfoque situado, recuperen los saberes y conocimientos de las figuras educativas implicadas; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que realizan su función; promuevan la reflexión sobre su práctica e impulsen el trabajo colaborativo para la resolución de problemas cotidianos, de manera que ello contribuya al desarrollo de su autonomía e identidad profesional y a garantizar el derecho a la formación continua (2023, p. 9).

El mismo documento puntualiza que, en la actualidad, la asesoría técnica pedagógica, la asesoría técnica y la tutoría son funciones realizadas por el personal docente o directivo que participa en el proceso de reconocimiento. Es a partir de esta revisión que se observa que “las actividades que realizan se han ajustado constantemente y que el acompañamiento es una función compleja que requiere preparación y práctica, en particular de quienes asumen la responsabilidad de acompañar a [figuras del colectivo] escolar” (2023, p. 39).

Belenky *et al.* (citados en Brockbanck y McGill, 2002) identificaron un esquema evolutivo que incorpora una serie de posiciones epistemológicas en torno a la construcción del proceso de aprendizaje que se pueden propiciar a efectos de una vinculación con el aprendizaje basado en proyectos y que puede ser transferido a los procesos de formación docente.

Según dicho esbozo, las y los alumnos (profesorado en formación) transitan del dualismo a la construcción de un saber consolidado a través de momentos como la mera recepción de conceptos, la socialización de los mismos (un relativismo subordinado) y la interiorización de las experiencias derivadas de las diversas posturas que se obtenían tras experiencias vivenciales.

Tabla 1.1 Equivalencia de las etapas cognitivas en Belenky *et al.* y el aprendizaje basado en proyectos

Silencio	Expectativa del alumno. No implica ausencia de saberes previos.
Saber recibido	Relación vertical docente-alumno. Entrega de “paquetes de información”.
Saber subjetivo	Cuestionamiento de la experiencia personal respecto a la información recibida.
Saber procedimental	Vivencia concreta que lleva al plano sensorial los planteamientos establecidos previamente para su discusión.
Saber concretado	Construcción de conclusiones personales a partir de la confrontación del saber procedimental y los anteriores.
Saber construido	Construcción de consenso a partir de socialización y discusiones con otras personas sobre los momentos anteriores.

Fuente: Elaboración propia.

Una de las primeras críticas hacia la escuela como institución emblemática de la modernidad fue hecha por Comenio (2017), quien en la *Didáctica Magna* estableció como principios esenciales del aprendizaje la universalidad, la naturalidad y la gradualidad. Las escuelas deben enseñar palabras y cosas juntas, priorizando las cosas, ya que son el objeto tanto del entendimiento como del lenguaje.

El amalgamamiento acción-palabra en el caso comeniano se presta como otro de los fundamentos en defensa de un aprendizaje basado en experiencias significativas. Es así que a continuación presentamos un cuadro en el que se sintetiza las aportaciones de diversas corrientes de interpretación del aprendizaje, resaltando sus aportaciones hacia el aprendizaje basado en proyectos. Socialmente, se asume que las y los niños entran en el mundo

cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interpone entre el campo privado del hogar y el mundo para posibilitar la transición de la familia al mundo. Valdría la pena detenernos a preguntar cuál es el sentido de educar y, asimismo, si la forma en que lo hacemos aún posee vigencia.

2. LA EXPERIENCIA COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

El presente apartado atiende a la inquietud por analizar la validez de la experiencia como constructora de sentido pedagógico. A través de una discusión que pretende vincular aristas propias de la antropología, la pedagogía y la filosofía, se aborda el problema del distanciamiento generacional producto de las evoluciones técnicas características del presente. No obstante, se insiste en la necesidad de considerar los saberes y experiencias recogidas por aquellos que nos anteceden como parte de nuestra propia formación.

La diferenciación de escenarios, representaciones y oportunidades de las y los jóvenes que se desarrollan en el presente difiere significativamente de generaciones anteriores. Sin embargo, no es suficiente argumentar la diferencia de edad como determinante al discutir el origen de la denominada “brecha generacional”. Entre los factores que influyen en su configuración, Martín (2020) destaca el nivel de formación de los ciudadanos, el nivel de desarrollo y de infraestructura de las comunidades, el conocimiento de idiomas y el género.

El impacto de tal diferencia se ha pronunciado en las últimas décadas, especialmente con el uso de nuevas formas de transmisión de conocimientos. Bajo este plano, los escenarios de educación permanente ofrecen una alternativa para repensar las opciones de concurrencia entre personas de edades heterogéneas.

La condición humana nunca se encuentra del todo determinada, siempre es una construcción. De ahí que sea necesario establecer conjeturas entre dimensiones del estar en el mundo en miras de discutir la acción educativa. La pregunta por el origen, continuamente desdeñada por el *homo faber* y, más aún,

arrinconada en el marco de la lógica posmoderna, debería rondar continuamente nuestro quehacer. Somos tiempo y estamos condicionados a su devenir; sin embargo, nos consideramos dueños de la dimensión temporal, caemos en una ceguera de la cual no nos reponemos sino hasta que la fuerza del acontecimiento se apodera de nuestro ser. Claro ejemplo de ello es la parálisis global generada por la crisis sanitaria de 2020-21 producto del surgimiento y diseminación del COVID-19, que mantuvo diversas zonas del mundo en cuarentena obligatoria, sin ser México la excepción en dicho proceso.

De ahí que Hugo Zemelman (2012) sugiere que la *episteme* parte de la experiencia y, por lo tanto, del comportamiento cotidiano en tanto el comportamiento acompañado de pensamiento. Así, la interpreta como una constante construcción de relaciones con las circunstancias en la vida diaria. En ese sentido, nuestra existencia se caracteriza por su provisionalidad, ante la cual ideamos medios e instrumentos de control del tiempo y de los actos, pretensiones de dominar aquello ante lo que nos sabemos dominados y que nos hace idénticos en cuanto seres finitos: “controlar” el tiempo, el espacio y nuestras relaciones con los otros; formas borrosas de instaurar absolutos en el marco de una relatividad que nos persigue y examina a través de la adaptabilidad a los cambios propios de un estar dinámico en el mundo.

En gran parte, uno de estos dispositivos mediadores entre lo absoluto y nuestra angustia de finitud se configura en el acto educativo. La dimensión de los actos educativos como resultantes de insatisfacciones permite entenderlos como constructores de sentido. Por eso podemos hablar de una educación permanente, ya que nunca nos encontramos del todo hechos. Asumir una acepción opuesta se equipararía a una renuncia del sujeto.

Debido a ello es válido considerar la dimensión temporal en el marco de un análisis de los procesos educativos: la educación puede representar imposición, voluntad, tradición, deseo de trascendencia o mera reproducción. No obstante, cualquiera

de estas dimensiones impacta el trayecto formativo de quienes resultan partícipes de tal proceso. Y no solo hablamos del plano formal; mantener una conversación, atestiguar un nacimiento o una muerte, conocer a una persona o un espacio nuevo, implicarse en el enamoramiento o adquirir una habilidad son ejemplos fortuitos de que los actos educativos no se reducen a los escenarios áulicos. Precisamente, son estos los que, en su gran mayoría, determinan nuestra conciencia como sujetos, porque configuran una historia de vida. La cotidianeidad se funda sobre hechos sociales que, a su vez, se erigen sobre relaciones intencionadas.

Humanos, nuestros intereses en el mundo son cambiantes. El contexto los determina, en parte, por condicionar un entramado de nuestra existencia a una naturalidad inmanente. Por otro lado, nuestra racionalidad dirige una ruta de vida que es determinada según necesidades psicológicas y sociales. Sabemos que hemos nacido y que vamos a morir pero, paradójicamente, no poseemos un control absoluto sobre estos acontecimientos; no elegimos el lugar ni el momento del nacimiento, así como tampoco el espacio ni el tiempo de nuestra muerte: en ello reside la grandeza y la miseria de la condición humana. Hacerse hombre –en el sentido amplio del término– es educación. Sin embargo –reiteramos la noción de uno de los apartados iniciales–, nadie se educa solo.

Pensemos, por ejemplo, que la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. En esta experiencia original se dan cita tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo.

Esta triple experiencia –viaje, salida y comienzo– está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; *educere*, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006, p. 237).

Como preservadora de relatos en el marco del viaje, camino y reconstrucción del ser, la narrativa de experiencias ha servido también para justificar mitos fundacionales. La creación de héroes y personajes es impensable sin el baluarte que representan la transmisión oral y la escritura. Bajo tal línea, experiencia implica logro de metas, hazañas: la derrota o el desencanto no caben en los grandes relatos porque implicarían la destrucción de la identidad colectiva.

Todos eran semidioses a los que casi nada se les podría reprochar. Sin embargo, tal entronización es costosa bajo los ojos de algunos pensadores, que critican que los grandes relatos venden la idea del ídolo sin mostrar su lado amargo. En síntesis: la experiencia no es un proceso que se construya de forma horizontal. Nadie nace hecho para un fin determinado; ese algo, esa vocación, va descubriéndose a lo largo del trayecto de vida, como parte de la *aletheia* que implica el cuestionamiento de sí mismo. “No es la ausencia de dolor o seguridad del ser lo que revista a hombres y hechos de contornos alegres, sino esta perfecta conformidad de los actos a las exigencias interiores del alma” (Lukacs, 1966, p. 30).

Por ello vale la pena dar cabida a la experiencia como constructora de sentido en el marco de la finitud humana. La convivencia y la interpretación de las acciones en el tejido social demandan la figura del otro para complementar su sentido. Por eso, coincidimos con los términos de Johan Carles Mélich (2002), quien describe al ser humano como una red de relaciones ligado a un tejido de interpretaciones. Dichas redes interpretativas constituyen la dimensión educativa del quehacer humano. Si los seres humanos somos interpretativos y relacionales, también tenemos la capacidad de ser educables y educandos.

Desde el punto de vista antropológico, lo propio de las acciones humanas que tienen lugar en la vida es la intersubjetividad. El mundo cotidiano no es privado, sino comunitario. Es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia (Mélich, 1997).

Como proceso multidimensional, que implica reproducción y redescubrimiento, lo educativo se aparea con una relación con los otros en el lugar en el que cada uno pueda encontrarse para sentirse acogido, o bien, amenazado. Sin embargo, es imposible despojarnos de la responsabilidad inherente a nuestros propios actos achacándola a lo otro (la buena o mala suerte), porque es indispensable un gobierno de sí mismo al momento de la toma de decisiones. Parafraseando a Foucault (2009), para la formación de experiencias es necesario un juicio prudente, un tipo de saber que emita juicios internos durante el trayecto de vida, evitando responsabilizar de esta omisión a otros.

De ahí que un concepto central en la presente discusión sea el de “experiencia”. Históricamente discutido en diversas perspectivas de pensamiento, nos posicionaremos desde el origen etimológico del término para comenzar aclarando su procedencia. Jorge Larrosa (2011) sugiere que la experiencia, como encuentro con el mundo y consigo mismo, posee algunas características esenciales. La primera es que la experiencia es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular; en segunda instancia, resalta la particularidad de este acontecimiento, retomando el postulado gadameriano según el cual dos personas enfrentadas al mismo hecho no lo interpretan de la misma forma; en tercer lugar, destaca que la experiencia es un saber que no puede separarse del individuo en quien encarna y adquiere sentido mientras configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad, una ética.

Bajo tal supuesto, la experiencia sirve como constructora de sentidos. Ahora bien, el término “experiencia” procede del latín. Su prefijo es “ex” (separación del interior); su raíz “peri”, del verbo de raíz indoeuropea “per” (intentar, arriesgar), y su sufijo “entia” (cualidad de un agente). Podemos deducir, de forma general, que la experiencia es la cualidad de probar o intentar a partir de las cosas ajenas, o el conocimiento adquirido a partir de los errores anteriores. Pero tal explicación no es suficientemente sustancial.

De suyo, el Diccionario de la Real Academia Española (2023) nos brinda acepciones como las siguientes:

- Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
- Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
- Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
- Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
- Experimento.

A partir de lo anterior, podemos denominar a la experiencia como hecho, práctica, conocimiento, circunstancia y experimento. ¿Dónde convergen estas sustantivaciones? Particularmente, apostamos a señalar el punto de unión en su carácter como acontecimientos propios a nuestra estancia en el mundo, cada una singular y única. Tal punto de quiebre, que no se sabe con exactitud cómo se da, aparece en el momento en que se medita en forma recurrente sobre las propias decisiones. Detenernos en el carácter empírico-sensorial de las primeras definiciones y contrastarlo respecto a la tendencia racional-fenoménica-inteligible de la tercera y cuarta definiciones obliga a establecer un debate más amplio en torno al carácter multifacético de esta categoría. Para tales efectos, recuperamos el pensamiento de uno de los filósofos más importantes del siglo XX, Emmanuel Levinás, quien propone una diferenciación entre la experiencia como fenómeno sensible y significación construida.

Parecen distinguirse, por una parte, la realidad dada a la receptividad y, por otra, la realidad dada a la significación que ésta puede revestir. Es como si la experiencia ofreciera en primer lugar contenidos -formas, solidez, rugosidad, color, sonido, sabor, olor, calor; pesadez, etc.- y, a continuación, todos estos contenidos se animarán de metáforas, recibirán una sobrecarga que los llevará más allá del dato (Levinás, 2009, p. 17).

Complementa Levinás, refiriéndose a la construcción del sentido y su vínculo con la conciencia:

La receptividad pura, [...] sensible, sin significación, solo sería un mito o una abstracción. Contenidos sonoros desprovistos de sentido, como las vocales, tienen un “nacimiento latente” en las significaciones [por tanto] ningún dato estaría desde el comienzo provisto de identidad y podría entrar en el pensar por el efecto de un simple choque contra la pared de una receptividad. Darse a la conciencia, titilar para ella, exigiría que el dato, previamente, se colocara en un horizonte iluminado (Levinás, 2009, p. 21).

Tales afirmaciones sirven como pretexto para ligar las nociones de experiencia y educación. La traducción de *Fahrende* y su equivalente a un viaje se equiparan a la fusión entre las tres unidades temporales: conscientes de nuestra finitud, recorreremos trayectos abstractos respecto al paso del tiempo. La educación, en su polisemia, es entendida como viaje en búsqueda de sentido, proyecto articulador o identitario. En la búsqueda de la resolución de dilemas y problemas, de manera permanente atravesamos con inconvenientes de diferente naturaleza.

Experientia significa salir hacia afuera y viajar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung*, que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de la experiencia tiene algunas características esenciales que le proponen punto por punto a lo que comúnmente conocemos por conocimiento. [...] Gadamer dice, muy bien, que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia (Larrosa, 2011, p. 26).

Siguiendo tal lógica, la experiencia es un viaje y la educación, pensada como experiencia, implica una salida a un afuera donde no todo puede ser programado. Dichas experiencias no planificadas constituyen la modalidad de educación predominante durante nuestro trayecto de vida. En ese horizonte,

inconscientemente ejercido, en el cual deviene nuestra cotidianidad, nos enfrentamos a situaciones imprevistas que conducen a la formulación de juicios y a la toma de decisiones.

A la educación, históricamente enferma, se le han suministrado remedios y recetas en forma de metodologías transitorias que ofrecen enmendar los males pedagógicos con la administración de técnicas, pasos y métodos concretos. Tal es la demanda de la y el estudiante universitario y su mayoritario rechazo a la teoría: ¿para qué me sirve revisar a tantos teóricos si lo que quiero es saber cómo enseñar?, preguntan en las aulas.

La tarea de la o el maestro se halla inmersa en tal transición axiológica: se encaran contiendas entre generaciones que visualizan los procesos de manera diferente y, además, se debe responder a intereses institucionales que presionan la propia figura del maestro. Así, donde antes existía una figura de autoridad, hoy hay una personalidad maleable ante transiciones técnicas, laborales, sociales y políticas. Parafraseando a Alvarado (1997), cuando un individuo se halla inmerso en el rol académico por vocación, le es posible visualizar cotidianamente las intensas transformaciones inherentes a la realidad social. Es natural, entonces, preguntarse por el porqué de la educación de forma recurrente y, al mismo tiempo, notar que la y el maestro reproducen pautas de acción y pensamiento que no son suyos, sino que, más bien, responden a intereses ajenos a ellos.

Apoyémonos en el papel ejercido por las herramientas culturales en el proceso de formación. Vygotsky (1979) enmarca el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales, entre ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el psicólogo ruso, crear y utilizar signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas.

La similitud esencial entre el uso de signos y herramientas descansa en la función mediadora que les caracteriza, mientras que

su diferencia esencial se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana. Obedeciendo a su papel de intermediarios en la socialización y la apropiación de la herencia cultural que el ser humano encuentra al nacer, estudiantes y docentes construyen sus conocimientos y actúan sobre su circunstancia –es decir, confieren sentido– a partir de patrones culturales diferentes, incluso enfrentados.

La idea de la interacción en red ha entrado de lleno en las aulas, atacando directamente el modelo tradicional de representación de las relaciones de poder. En este sentido, puede hablarse de una disminución de la jerarquía de las y los profesores, en consonancia con la progresiva desaparición del poder académico. Parafraseando a Jiménez, Lancho, Sáenz y Sáenz (2010), la disminución del rol jerárquico del profesorado impacta en la relación interpersonal entre profesor y alumno, que tiende a volverse más informal. Superar esta crisis de rol docente requiere un proceso de redefinición del sistema educativo acorde con la sociedad de la información, un proceso que aún está en etapas iniciales.

De tal forma, las transformaciones experimentadas a principios del presente siglo están reconfigurando la relación maestro-alumno al navegar libremente en autopistas de información. Tal recorrido conlleva la saturación de fuentes que llegan a justificar un cuestionamiento a la figura del docente como mediador, duramente criticada por la carga de autoritarismo que se le confirió en determinado momento de la historia. El surgimiento de las metodologías activas y la ecología del aprendizaje contribuyen a este escenario.

Así, es pertinente mostrar una formalización sobre los cuestionamientos hechos a la figura del maestro, sus altibajos históricos y la variante concepción que las culturas poseen sobre el acto y proceso de aprender. En nuestro caso, consideramos crucial aclarar la orientación que asumimos hacia tal verbo en tanto su delimitación conceptual. William Kilpatrick nos ofrece una primera aproximación que consideramos apropiada para efectos de soporte:

Las formas de aprender que deben ser cultivadas son aquellas que dirigen el aspecto intelectual a generalizaciones: en el aspecto de los hábitos, al cultivo de destrezas útiles, y en el aspecto de las actitudes y apreciaciones, al reconocimiento de aquellas relaciones que son más permanentemente satisfactorias (Kilpatrick, 1967, p. 22).

Reforzando esta afirmación, es posible complementar el carácter polivalente de aprender con el espacio, proceso que socialmente se asume se lleva a cabo. De nueva cuenta recurrimos a Jorge Larrosa, quien en su *Elogio del profesor* recupera el siguiente extracto de Simons y Masscelein:

Es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar (nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas (desvinculadas de sus usos y hechas públicas) se tornen “reales”. En ese sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto de uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en el que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar, nos hace rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa “real” y significativa, en una materia o en un asunto que importa (Larrosa, 2020, p. 98).

Como ya se dijo, la mengua del rol jerárquico del profesorado afecta al modelo de la relación interpersonal profesor-alumno, que tiende a adoptar pautas cada vez más informales. “La superación de esta crisis de rol de los profesores solo puede producirse en el proceso de redefinición del sistema educativo en la sociedad informacional, que hasta el momento se halla en una fase muy incipiente” (Jiménez, Lancho, Sáenz y Sáenz, 2010, p. 25) Así, es pertinente mostrar una pequeña formalización sobre los

cuestionamientos hechos a la figura del maestro, sus altibajos históricos y la concepción variante que las culturas poseen sobre el hecho de aprender.

3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EDUCACIÓN CIUDADANA

Refirámonos a un tópico que presenta una importancia transversal como eje rector del ejercicio educativo y político: la ciudadanía. Más allá del ejercicio del voto a una determinada edad, es necesario contrastar concepciones en torno a su sentido y dimensionar su carácter polisémico y multidimensional para, a la postre, enlazarlo con el fenómeno educativo, igualmente complejo. Iniciemos con el aporte que al respecto brinda el *Diccionario de la Lengua Española*, donde se define como “ciudadano” a la “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” (DLE, 2023).

Para este caso, allegarse a tal definición implica un acto de exclusión de su sentido educativo. En estricto sentido, apegándose al ámbito legal, la ciudadanía abarca solo a una parte de los miembros de la comunidad –en función de un rango de edad, una niña o niño no puede ser ciudadano–. Es decir: para ser ciudadano deben cubrirse una serie de condiciones previas determinadas por un sector del Estado. Paradójicamente, ser parte de la comunidad no garantiza la práctica de ciertas acciones o la expresión de sentires propios de la vida en comunidad e inherentes al ejercicio de la libertad. Edgar Morín se refiere a la ciudadanía como un sentido de acción solidaria. La educación debe contribuir a la autoformación de la persona y a aprender a volverse ciudadano. Parafraseando al filósofo y sociólogo francés, un ciudadano en una democracia se define por su solidaridad y su responsabilidad con respecto a su patria (Morín, 2008).

Delgado (2007) redefine el sentido de ciudadanía, pues si bien este concepto ha estado soportado en una concepción sobre derechos, va mucho más allá, comprendiendo

La ampliación del espacio político que no solamente expresa una estrategia política, sino también una política cultural que incluye la invención y creación de visiones acerca de la sociedad democrática, en el derecho a ejercer la participación para definir aquello de lo que queremos ser miembros (Delgado, 2007, p. 57).

En este sentido, Antonio Bolívar explicita una serie de propiedades inherentes al ejercicio de la ciudadanía que justifican su estudio desde una arista multirreferencial que enlaza sus diversas dimensiones y justifica la pertinencia de vincularla al fenómeno educativo desde la perspectiva del pensamiento complejo defendida por Morín.

El concepto de ciudadanía [...] es complejo y contextualizado sociohistóricamente por distintas significaciones, pudiendo ser interpretado de diferentes formas. El primer carácter [...] es el jurídico, que por una parte, garantiza derechos y deberes, pero por otro, es excluyente, dado que se define frente a otros [...] que no tienen reconocidos legalmente sus derechos. El segundo es el político, que viene a igualarlo a nacionalidad, mientras que el tercero, más potente, es el que lo liga a la participación en la vida pública (Bolívar, 2007, p. 16).

La educación ciudadana y el aprendizaje por proyectos están estrechamente relacionados y se complementan entre sí en varios aspectos.

Participación activa: Tanto la educación ciudadana como el aprendizaje por proyectos fomentan la participación activa de las y los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y en la sociedad en general. En el aprendizaje por proyectos, las y los estudiantes asumen un papel activo al investigar, planificar y ejecutar un proyecto relacionado con un tema específico. Esto les permite involucrarse directamente en el contenido y desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, que son fundamentales en la ciudadanía activa.

Conciencia cívica: La educación ciudadana busca desarrollar una comprensión sólida de los derechos, responsabilidades y valores democráticos en los ciudadanos. El aprendizaje por proyectos puede servir como una herramienta efectiva para promover esta conciencia cívica al permitir que las y los estudiantes aborden problemas y cuestiones de relevancia social y política en el contexto de sus proyectos, lo que les brinda la oportunidad de explorar temas como la justicia social, la igualdad de género, el medio ambiente y otros pertinentes para la ciudadanía activa.

Pero surge una nueva interrogante: ¿qué es aquello que denominamos “público” en el marco de las relaciones educativas? En primera instancia, es fácil pensar en la distinción público/privado como primer eje discriminador. No obstante, la esfera pública abarca mucho más allá de la relación de pertenencia respecto a un grupo. Lo público es lo expuesto, lo notorio, lo hecho patente tras ser socialmente exhibido, pero también aquello que implica un interés compartido pese a ser o no develado.

El concepto de ciudadanía debe analizarse desde el entramado etimológico del *civitas* romano y la *polis* griega, entrecruzando los sentidos jurídico, político y público de los cuales hacíamos mención líneas atrás. El ciudadano es aquél que está dotado de un discurso (*legein*), a partir del cual puede ser partícipe de las discusiones en el ágora. De ahí se puede inferir que una de las condiciones esenciales de la ciudadanía es la conciencia de sí. No es posible nombrarnos ciudadanos si no ejercemos el autocontrol de nuestras acciones, menos aún si no respondemos moralmente ante las mismas, asumiendo las consecuencias de los errores propios.

Hoy en día, hablar de una “educación para la ciudadanía” tiene matices muy distintos, ya no digamos a los de la sociedad aristotélica. Es suficiente atender al contexto de tres décadas atrás para denotar que las necesidades y sentidos de la educación global difieren fuertemente entre sí en esta segunda década del siglo XXI respecto a 1980. Las prioridades y ejes rectores del pensamiento de formación del ciudadano atienden problemáticas emergentes

producidas por evoluciones técnicas y políticas que, al mismo tiempo, han descuidado la dimensión social de la formación del ciudadano.

Paradójicamente, avances científicos y de comunicación han contribuido a un distanciamiento entre los ciudadanos y a la pérdida gradual del sentido de comunidad. Y es que la escuela, al formar parte de la sociedad, no se halla exenta de los avatares inherentes a su evolución. Es común escuchar voces aludiendo a un “sin sentido” de la escuela. Así, las constantes críticas hechas al sentido de la educación y al papel de las y los maestros por parte de diversos actores sociales son factores que motivan un análisis minucioso de las posibilidades integrales del fenómeno educativo dentro y fuera de la escuela. En esta línea, la insistencia es la de revalorar una educación para la socialización y la ciudadanía, mas no para la competencia y el culto al individualismo. Estos últimos, al contrario, fomentan una cultura de la des-socialización al priorizar la competencia entre las personas y olvidar los problemas que atañen en forma común.

Ante las circunstancias de transformación vividas durante el siglo XX –y que no parecen decrecer, sino acelerarse–, surgieron denuncias alusivas a una especialización excesiva y un divorcio entre la escuela y la sociedad. La queja central de los críticos del sistema de enseñanza por asignaturas recayó en que tal agrupación de contenidos parcelaba la realidad del estudiantado ante el mundo. No obstante, existieron argumentos a favor de este proceder, que justificaron tales prácticas en una necesidad psicológica del análisis para comprender y formular explicaciones del mundo (Kilpatrick, 1967).

La acumulación de conocimientos ha llevado inevitablemente a la especialización y el individuo, al aprender, tiende a mirar el mundo desde puntos de vista restringidos.

Es deseable que la educación amplíe lo más posible el campo de visión del individuo, pero en una imposibilidad psicológica prescindir de la

especialización en algún grado. Concentrar en una serie de materias de estudio es satisfacer la tendencia psicológica a la especialización, pero tal concentración lleva a una visión estrecha del mundo, que no es satisfactoria, especialmente cuando se aspira a estudiar el mundo desde un modo práctico (Kilpatrick, 1967, p. 26).

Es por esta disociación entre el mundo teórico y el práctico –lo que en términos de Edgar Morín implica la ruptura del bucle individuo-sociedad-especie– que el aprendizaje es concebido socialmente como la retención de contenidos para su posterior reproducción.

Recordar las tesis de Morín con otros sistemas de pensamiento es tarea necesaria si se les piensa orientadas a rupturas paradigmáticas en los procesos educativos. A propósito de ello, recurrimos a John von Newman, teólogo del siglo XIX y crítico de los sistemas tradicionales de religión:

Al combinar colores se producen distintos efectos según su selección y yuxtaposición: el rojo, el verde y blanco cambian sus matices según el contraste que se les da. [...] Al compartir este planteamiento es que me atrevo a proponer ampliar el rango de materias estudiadas en una universidad, aunque los estudiantes no puedan dedicarse de lleno a ellas. El hecho de convivir con quienes estudian otras materias que complementan el círculo del conocimiento enriquece la formación (Newman, 2016, p. 22).

Al respecto, Kilpatrick explica la presencia de la parcelación curricular en una situación de operatividad mental:

La práctica actual agrupa los materiales de la instrucción en una serie de materias escolares. Esta agrupación es debida en parte al hecho de que siempre que la mente trata de comprender el mundo y de formular explicaciones de él aparece inevitablemente la necesidad psicológica del análisis” (Kilpatrick, 1967, p. 26).

No obstante, el propio Kilpatrick (1967) establece que esta división de la realidad en áreas de estudio ha generado desventajas, como una especialización excesiva y una visión de la realidad que se restringe al campo disciplinar estudiado. En este sentido, justifica la pertinencia de un sistema de estudio globalizador apoyado en la experiencia que aspire a estudiar el mundo desde un modo práctico. La defensa de un método que parta de las experiencias vivenciales y se retroalimente de la teoría se fundamenta en que “para ser debidamente entendidos, [los contenidos] deben estudiarse en [...] estrecha relación de su ambiente natural” (Kilpatrick, 1967, p. 28). Para el educador estadounidense, las divisiones de materias tienden a aislar significados y principios respecto al entorno. “Las divisiones de materias presentes del programa escolar tienden, en algunos casos a aislar significados, principios, movimientos y fuerzas que, para ser debidamente entendidos, deben estudiarse en la estrecha relación de su ambiente natural” (Kilpatrick, 1967, p. 28).

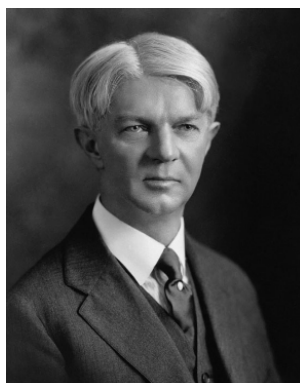
El divorcio entre la escuela y la sociedad en el marco de la vida cotidiana es patente en términos de Kilpatrick, quien critica el hecho de que las actividades de enseñanza tienden a convertirse en tareas rutinarias y empíricas, que dejan de estar animadas por el afán amplio y comprensivo de situarse en el lugar que les corresponde dentro de la vida contemporánea. De la misma forma, otro síntoma de la supuesta autonomía disciplinar se respira en los pasillos universitarios. Podemos identificarlo al aludir al lenguaje, manifestado en códigos de vestimenta, lingüísticos, materiales de trabajo, patrones de conducta al interior de las aulas, estilos de enseñanza y relaciones docente-alumno.

Cada uno de estos lenguajes es variable de disciplina a disciplina, llegando, inclusive, a la descalificación (prejuicio) entre miembros de carreras distintas. La disputa entre campos disciplinares, tanto a nivel de la academia como en el propio alumnado, es un elemento que se respira día a día en la mayoría de las aulas universitarias. Bajo tal panorama, Edgar Morín señala que la hiperespecialización es uno de los obstáculos para la generación de

nuevos saberes. Las premisas comenianas sobre la naturalidad, la universalidad y la gradualidad del aprendizaje son punto de conexión entre los postulados de Newman y Morín. No obstante, la complejidad de los fenómenos cotidianos y sus fuertes interconexiones nos orillan a repensar los fenómenos sociales del presente y las formas en las cuales se les hace frente. La línea marcada por el consumismo, el culto al ego y la forma de desvirtuar el espacio comunitario, retan las posibilidades de una auténtica globalidad en el aprendizaje.

Los miembros de una comunidad nos involucramos de manera directa en sus actividades desde temprana edad en forma voluntaria o involuntaria. No obstante, el desarrollo ligado a una edad cronológica no garantiza la capacidad plena de toma de decisiones o la construcción de un proyecto propio de vida. Parafraseando a Ferry (1990), el trayecto de la formación vislumbra una serie de altibajos propios del devenir humano, que no son predecibles de efectuarse en determinado momento de la vida. Interrogar nuestra condición humana es, entonces, interrogar nuestra situación en el mundo.

Figura 3.1 William H. Kilpatrick



Fuente: https://masterprofesorado8.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/kilpatrick_retouched_popup.jpg

4. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

La idea del aprendizaje basado en proyectos no surgió por generación espontánea. Es producto de la evolución y readaptación de postulados de diversos educadores, quienes interpretaron la realidad educativa en función de sus posibilidades y expectativas. Así, las circunstancias políticas de cada momento histórico determinaron, en gran medida, las directrices de las ideas de estos educadores. No obstante, consideramos que entre ellos existe un eje articulador: la exigencia de la acción como base tangible de la pedagogía. Concretamente, aludimos al francés Celestin Freinet y los estadounidenses John Dewey y William Kilpatrick, creador del método de proyectos. Dedicaremos los siguientes párrafos a conocer las propuestas pedagógicas de quienes recién referimos para, desde ahí, tejer articulaciones que permitan comprender aquello que les emparenta en el marco de una metodología centrada en el estudiante.

Freinet establece que “la aplicación de una nueva educación solo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con material didáctico que promueva la actividad del alumnado” (Freinet, citado en Imbernón, 2010, p. 252). La crítica al magistrocentrismo y los modelos tradicionales son atenuados al interpretarlos, más bien, en función de sus intencionalidades últimas: la instrucción se presenta a los padres como una necesidad técnica y social. Siguiendo tal idea, y parafraseando al propio Freinet (1971), la esencia misma de la instrucción no representa en sí misma un mejoramiento del hombre. La instrucción no es sino un medio que depende del fin con el que se le emplee. El hombre no es mejor porque sepa muchas cosas.

Es así que, durante los inicios de la segunda guerra mundial, Freinet fue detenido y enviado al campo de concentración de

Saint Maximin. Allí escribió los libros *La educación por el trabajo* y *Ensayo de psicología sensible*, en los que plantea las bases de su propuesta pedagógica, que a continuación trataremos de sintetizar, vinculándolas al aprendizaje basado en proyectos:

- La niñez es de la misma naturaleza que la adultez.
- Ser mayor que la o el alumno no significa necesariamente estar por encima de ellos.
- El comportamiento de la o el alumno depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- A nadie le gusta que le manden de modo autoritario.
- A nadie le gusta hacer un trabajo obligatoriamente.
- A nadie le gusta actuar mecánicamente, doblegándose a pensamientos en los cuales no participa.
- El trabajo es natural en la niñez, en tanto actividad que responde a sus necesidades y satisface su curiosidad, crecimiento y deseo de conquista.
- El libro de texto como manual único es un error para el aprendizaje en la escuela.

Los enunciados que se enlistan respecto a la propuesta de Freinet pueden complementarse en los análisis del estadounidense John Dewey. Nacido en Burlington, Vermont, Estados Unidos en 1859, fue hijo de un comerciante. Se graduó en 1879 en la Universidad de Vermont y continuó sus estudios en el departamento de filosofía de la Universidad John Hopkins, primera institución que organizó los estudios universitarios con base en el modelo alemán. Quizá ello le atrajo hacia las ideas de Kant, autor en quien centró su tesis doctoral. Unos años después conoció a su esposa, Alice Chapman, que se dedicaba a la docencia. Este hecho pasó a ser clave en el pensamiento de Dewey respecto a su concepción del aprendizaje y su relación con el fenómeno educativo, pues “durante el decenio de 1890, Dewey pasó gradualmente

del idealismo puro para orientarse hacia el pragmatismo" (Westbrook, 1993, p. 290).

Apoyado en la biología evolucionista de Darwin y el pensamiento del pragmatista William James, Dewey inició el desarrollo de una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el siglo XVII (Westbrook, 1993). En palabras del propio Dewey, la interdependencia entre educación, aprendizaje y contexto se expresa en los siguientes términos: "Nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente. [...] Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo" (Dewey, 2004, p. 28).

Esta unidad hombre-ambiente asociada al plano de la acción y la educación es un continuo en la filosofía de Dewey. Influenciado por la psicología pragmatista de William James, desarrolló una filosofía evolucionista que cuestionaba los dualismos entre teoría y práctica. En esa dirección, trasladó su obra al campo pedagógico. La manera en la cual visualiza a la escuela abandona las formas tradicionales de transmisión de saberes para fusionar la conciencia y el interés de supervivencia humano:

El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro. Si el ambiente, en la escuela o fuera de ella, proporciona condiciones que utilicen adecuadamente las capacidades presentes del inmaduro, se atenderá seguramente al futuro que se desarrolla del presente. El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa como sea posible. Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste (Dewey, 2004, pp. 57-58).

Dewey llama a su obra principal *Democracia y educación*. En este documento defiende la noción de experiencia desde una perspectiva eminentemente pragmática, al relacionarla con el trayecto formativo y el hecho de vivir. Para Dewey (2004), experiencia implica un proceso dialéctico, del que emergen dualidades como pensamiento-acción, padecimiento-satisfacción, facilidad-obstáculo. La naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse a partir de la permanente combinación de estos elementos. La conexión de estas dos fases de sentido mide la fecundidad de lo que llamamos aprendizaje. Como esta disposición al aprendizaje y al responder al fracaso es considerada por Dewey como una disposición innata en el sujeto, se establecen vínculos entre la naturaleza persuasiva del ser humano y la acción educativa.

La propuesta pedagógica de los proyectos de aprendizaje tiene su origen en las ideas de William Heard Kilpatrick, alumno de John Dewey, nacido en 1871 en Georgia, Estados Unidos, y doctorado en la universidad de Columbia. La infancia de Kilpatrick jugó un papel decisivo en sus aspiraciones profesionales, pues las relaciones con su padre, el reverendo James Hines Kilpatrick, no eran las mejores. Landon E. Beyer (1997), docente del departamento de pedagogía de la Universidad de Indiana, brinda una caracterización de la edad temprana de Kilpatrick en los siguientes términos:

El padre de Kilpatrick era un hombre austero, meticuloso, adusto y desprovisto de sentido del humor. El reverendo Kilpatrick inculcó en su hijo el férreo hábito de llevar un registro escrito de sus actividades, hábito que acompañaría a William a lo largo de su vida. En efecto, éste conservó un diario en el que escribía día a día, y que en 1951 constaba de unos 45 volúmenes (Beyer, 1997, p. 503).

Al matricularse en la Mercer University, pretendiendo prepararse para el ejercicio de la docencia, Kilpatrick entró en contacto con una obra que rompería su perspectiva sobre sí mismo y el mundo.

Al leer *El origen de las especies* de Charles Darwin, las relaciones familiares y convicciones morales del joven cambiarían de forma abrupta, pues en sus círculos cercanos esta obra era considerada impía y atea. A la par, su concepción sobre la educación cambiará abruptamente. Tras aceptar una plaza como profesor de álgebra y geometría, además de desempeñar el cargo de vicedirector de la escuela primaria y secundaria de Blakely, Kilpatrick decide asistir a una conferencia sobre las ideas de Johan Henrich Pestalozzi. Es ahí cuando comprende que se debía “confiar en el niño e implicarlo en lo que hacemos, quería que todos los niños sintieran que intentaba ayudarles. No aceptaba la separación del profesor por un lado y los niños por otro” (Kilpatrick, citado en Beyer 1997, p. 505).

Más adelante, Kilpatrick se matriculó en los cursos de la escuela de verano en la Universidad de Chicago, en 1898; uno de sus maestros fue John Dewey. Si bien su clase no le resultó una clase muy convincente en un inicio, la relación se fortaleció poco a poco. No es el caso de los cursos que Kilpatrick tomó con Charles De Garmo, en los cuales asimiló conceptos como “interés” y “esfuerzo”, y que resultaron determinantes en sus ideas pedagógicas posteriores. Es así que se inicia una idealización de lo que más adelante se denominaría el “aprendizaje basado en proyectos”. Kilpatrick consideraba que era posible combinar intereses, ideas y esfuerzos en la consecución de objetivos en común yendo más allá de la verbalización y la repetición libresca de contenidos. De modo que subjetividad y colectividad se emparentan y nos conducen al segundo concepto central en Kilpatrick, que es el de “aprender”:

Se entiende por aprender la situación en la que alguna parte o aspecto de la experiencia contribuye con otro para influir de un modo pertinente en la experiencia ulterior propia. Parece indudable que tal aprender se realiza no solo en todo el tiempo en el que uno se halla alerta y activo, sino que su presencia y labor son necesarias para dar coherencia a la experiencia misma,

así como para permitir a la inteligencia una oportunidad para servir dentro de la experiencia (Kilpatrick, 1967, p. 50).

El aprendizaje basado en proyectos se apoya en el empirismo y la experimentación, propugnando intereses espontáneos en la y el educando para favorecer su autonomía y la solidaridad en la resolución de conflictos. El proyecto implica globalización y trabajo en equipo. Es en este sentido que surgen dos conceptos medulares en el desarrollo del presente trabajo. El primero de ellos es la democracia, Kilpatrick la conceptualiza como

Un tipo y una calidad de relaciones en cuyo marco unos principios morales sensibles afirman el derecho a controlar la conducta individual y del grupo. Conviene observar que [...] la democracia implica el control de la conducta del individuo y del grupo para el bien de todos [...] [Este] control es interno, es una exigencia de la inteligencia y de la conciencia sobre el propio individuo para que obedezca y sirva las diversas necesidades de una moralidad social [...] permitiendo siempre y con la mayor eficacia posible la expresión de la individualidad en todas las relaciones (Kilpatrick, citado en Beyer, 1997, p. 508).

Kilpatrick enfatiza el sentido de la acción como la raíz y el sentido de los procesos educativos. Opositor a las continuas disputas teóricas entabladas históricamente en tal campo, y considerándolas más vanidades artificiales que criterios de verdad, sus tesis se centran en la acción como la catalizadora principal de los cambios. Haciendo un paralelismo con el planteamiento de la onceava tesis sobre Feuerbach, podemos observar a un Kilpatrick entusiasmado con la crítica de la interpretación de los procesos educativos y la defensa de su transformación:

En esa relación democrática intencionada para el bien de todos se entrelaza la noción sobre lo educativo discutida por el propio Kilpatrick, la cual se enuncia en los siguientes términos: La educación es un proceso de vivir asociado que

continuamente rehace la vida. La rehace no solo ocasionalmente y a largos intervalos, sino de un modo continuo. [...] la educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más elevados y más ricos. Esa es la definición de la educación para el nuevo programa (Kilpatrick, 1967, p. 57).

La unión entre los términos educación-proyecto-vida toma aún más fuerza cuando Kilpatrick reconsidera la misión de la escuela: no se trata de preparar para la vida, sino que la escuela es parte de ella. Entonces, la conjugación de las funciones de la escuela (socializadora, afectiva, crítica, cognitiva) se convierte en un eje crucial dentro de la práctica educativa. El ordenamiento de los verbos aprender y enseñar se intercambia según las experiencias vividas, entendiendo que el centro escolar no es el único lugar donde se aprende. Como el acto intencional es, por lo tanto, la unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática, también debe convertirse en la unidad típica del procedimiento escolar. Pero, ¿cómo tiene lugar el aprender? Cinco cosas pueden decirse, según Kilpatrick:

Primero. Es necesaria la práctica. Nosotros no aprendemos lo que no practicamos. [...] Cualquiera que sea la conducta a ser aprendida, tiene que ser ejercitada. [...] Para los propósitos del aprender (el objeto aprendido) es de tal suerte que no lo practicamos si no lo deseamos. La práctica real del proceder es así con frecuencia, si no siempre, un asunto de actitud interior como de movimientos externos. [...] la primera condición del aprendizaje real exige que el programa incluya experiencias reales (Kilpatrick, 1967, p. 44).

Segundo. Hay que contar con la intención del alumno. Para adquirir una conducta tenemos que desear adquirirla. [...] Cuanto más plenamente deseamos un modo de proceder, más rápidamente lo adquirimos y mejor arraiga. Además, la misma intención nos hace aprender tanto de los éxitos como de los fracasos. [...] Aprendemos los medios que tienen éxito y no aprendemos los medios que fracasan. ¿Qué nos dice esto sobre el programa? Nos dice que hay algunas cosas que no podemos esperar que los alumnos

aprendan debidamente si no tienen las actitudes debidas. [...] De aquí se sigue que no podemos establecer en un modo preciso de antemano [...] la cantidad de tiempo necesaria para adquirir algunos de los resultados morales deseables: aquellos que dependen de la actitud del alumno (Kilpatrick, 1967, p. 45-47).

Tercero. El aprender puede realizarse por asociación. Si dos cosas ocurren juntas, con suficiente intensidad, la que se presente primero a la mente llamará probablemente a la otra (Kilpatrick, 1967, p. 47).

Cuarto. El aprender no es nunca simple [...] El plan ordinario de estudios establece el contenido del programa como si alguno de sus resultados (destrezas y conocimientos) pudieran adquirirse separadamente del resto (habilidades, actitudes y apreciaciones). Esto es imposible. Puesto que las destrezas y conocimientos pueden ser comprobados y examinados (y más hoy en día mediante los tests uniformes) se juzga con frecuencia por ellos a los maestros, y para complacer a las autoridades, los maestros están a menudo obligados a perjudicar a sus alumnos trabajando en lo que puede comprobarse, de un modo que sea nocivo para lo que no pueda ser examinado (Kilpatrick, 1967, p. 48).

Quinto. El aprender aislado es un aprender dudoso. La antigua idea era enseñar los elementos lógicamente distintos de un proceso en un aislamiento completo, en la creencia de que se unirían después en un todo eficiente. [Pero] Aprender aisladamente significa que el alumno no ve o siente utilidad a lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente y, por lo tanto, no se adhiere inteligentemente a la situación actual (Kilpatrick, 1967, p. 49).

En forma ilustrativa, Kilpatrick (1929) muestra el caso de dos niños que hacen cometas. Mientras uno de ellos lo hace con determinación, el otro lo hace de forma obligada. Se relaciona el grado de satisfacción y aprendizaje de forma proporcional a la disposición con la cual se realizó la tarea. La habilidad, el conocimiento y aprendizaje adquiridos continuarán en el niño que mostró mayor

orientación a realizar el trabajo. Sintetizando lo anterior, podemos establecer que el aprendizaje basado en proyectos consta de cuatro elementos característicos:

- Formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de memoria.
- La información o contenido teórico debe buscarse en función de la oportunidad de utilizarse en la práctica. No se aprende solamente para saber, sino también para hacer.
- El aprendizaje debe hacerse en un medio o contexto natural.
- El problema que se plantea en el proyecto ha de anteponerse a los principios de las disciplinas; no al revés.
- Es una estrategia de investigación y aprendizaje, y en gran medida, de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestión de cambios (Rojas, 2005, p. 46).

Parafraseando a Blanchard y Muzás (2014), podemos definir al aprendizaje basado en proyectos como una estrategia educativa de orden globalizador que entrecruza tres elementos fundamentales en aras de un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: los *intereses de los estudiantes*, el *currículo establecido* y, finalmente, *las necesidades y realidad del contexto* en el que se desarrolla la acción educativa.

Un proyecto puede organizarse “siguiendo un determinado eje: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma.” (Hernández y Ventura, 2008, p. 75). Normalmente, se superan los límites de una materia para poder dimensionar el problema o fenómeno estudiado en su totalidad, combinando actividades prácticas y reflexivas. De Garay (citado en García, 2016) propone una clasificación de las prácticas educativas de las y los estudiantes en la escuela, y las divide en tres: académicas, sociales y culturales. Las

prácticas educativas académicas se refieren a las distintas actividades y modalidades de estudio que realizan las y los educadores y educandos con el propósito de que estos últimos se apropien de una serie de conocimientos, habilidades y valores descritos en los programas de clase (planeación, asistencia y puntualidad, evaluación, lecturas, apuntes, participación). Las prácticas sociales son procesos de interacción entre estudiantes y profesores, producidos al margen de la práctica académica en distintos espacios escolares, los cuales generan lazos afectivos con sus pares. Por último, las prácticas culturales se refieren al consumo cultural que docentes y estudiantes llevan a cabo a partir de la oferta generada en los espacios institucionales distintos a los dominantes.

Los proyectos apuntan a otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de las y los alumnos y las y los profesores, y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de las y los alumnos y las y los docentes de sí mismos y del mundo en el que viven (Hernández, citado en ITESM, 2014).

Como parte de dicho cruce entre la teoría y la realidad, se vuelve necesario reconocer la presencia de obstáculos que eliminan la posibilidad de un aprendizaje meramente lineal. A la par de la ejecución de un proyecto de enseñanza, se vivencian desencuentros y frustraciones propias de la ruta de resolución de cualquier problema. Precisamente, la premisa fundamental de dicha metodología radica en enfrentar los imprevistos, aprovechando las experiencias y saberes de cada uno de los miembros del colectivo. En términos de Perrenoud (2007), un proyecto obliga a cooperar y, en consecuencia, a desarrollar las correspondientes competencias: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos,

tomar decisiones y cumplirlas. También obliga a ofrecer o pedir ayuda; a compartir sus preocupaciones o sus saberes; a saber distribuir las tareas y a coordinarlas; a saber evaluar en común la organización y el avance del trabajo; a manejar en conjunto tensiones, problemas de equidad o de reconocimiento y fracasos. A esto se agrega un trabajo sobre las competencias de comunicación escrita (planes, memos, correspondencia, pasos a seguir) y oral (argumentación, animación, compartir saberes, entre otros) como herramientas funcionales de la cooperación.

Otro de los rasgos característicos de los proyectos implica la persecución de la transversalidad disciplinar. Se persigue evitar la parcelación de prácticas en función de campos de conocimiento, “[presentándose] como un intento de organización de la información, de los conocimientos escolares, partiendo de una visión disciplinar que intenta centrarse en unos temas contemplados desde múltiples ángulos y métodos” (Hernández y Ventura, 2006, p. 42).

El aprendizaje basado en proyectos responde a la filosofía de la escuela activa globalizadora que lentamente comenzó a tomar forma a mediados del siglo XIX en Europa y Estados Unidos. Las crecientes revoluciones sociales, el contexto de la guerra civil estadounidense, los conflictos entre la iglesia y el Estado en diversas regiones del mundo y el auge de la colonización europea en África son algunos elementos que saltan a la vista en el marco histórico de la época y que motivan la efervescencia de movimientos que buscaron la reconfiguración de los sistemas educativos. No está de más mencionar el carácter de subordinación política al que históricamente se han vinculado los aparatos educativos, convirtiéndose en instrumentos de reproducción social. En tal sentido, salta la denuncia de William Kilpatrick al acentuar la necesidad de una educación democrática y considerar las necesidades de grupos que históricamente se han visto desplazados de dicho esquema.

Tabla 4.1 Organización de un curso favoreciendo el trabajo grupal

Sesiones iniciales	Últimas sesiones del primer parcial	Resto del semestre/curso
Grupo informal Identificar las habilidades del grupo	Grupo informal Introducir temas y clarificar conceptos	Grupo informal Clarificar conceptos
	Grupo formal Pequeñas tareas	Grupo formal Pequeñas tareas Profundizar temas
	Grupo base Conformación de grupo	Grupo base Estructura de ayuda y soporte
Grupo plenario Partir de lo que los estudiantes saben y son	Grupo plenario Discutir, clarificar, enriquecer y concluir	Grupo plenario Discutir, clarificar, enriquecer y concluir

Fuente: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2000, p. 8.

William Kilpatrick propone la siguiente clasificación de los proyectos escolares:

- Tipo 1, donde el propósito es encarnar alguna idea o plan en forma externa, como construir un barco, escribir una carta, presentar una obra de teatro.
- Tipo 2, donde el propósito es disfrutar de alguna experiencia estética, como escuchar una historia, escuchar una sinfonía, apreciar una imagen.
- Tipo 3, donde el propósito es resolver algunas dificultades intelectuales, como averiguar si el rocío cae o no.
- Tipo 4, donde el propósito es obtener algún elemento o grado de habilidad o conocimiento, como aprender [...] los verbos irregulares en francés (Kilpatrick, 1929, p. 16).

Más recientemente, Jolibert y Sraïki (2009) proponen una clasificación de los proyectos en tres subtipos:

- a) El proyecto de acción. Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud: organizar una visita, una exposición, un espectáculo; estos proyectos de acción son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales.
- b) El proyecto global de aprendizaje. Se trata simplemente de poner al alcance de las y los alumnos, como objetivo para un periodo dado, el contenido de las instrucciones oficiales. Los proyectos se elaboran sucesivamente en función de concertaciones, planificaciones de aprendizaje razonadas y de las prioridades de aprendizaje.
- c) Los proyectos específicos de construcción de competencias. Las competencias a construir son graduales, se explicitan con los años y siguen precisándose.

La Dirección de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2014) define el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la cual un grupo pequeño de estudiantes se congrega, con el apoyo de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado especialmente para el logro de determinados objetivos de aprendizaje. Por su parte, Fernando Hernández y Monserrat Ventura (2009) proponen un modelo en torno a los roles de intercambio permanente entre alumno y maestro en el marco del ABP. Así, se propone un esquema que vincula sus diversas etapas sin pretender fincarse como guía práctica para su concreción. El único afán al recuperar esta imagen es que se reafirme el carácter dialéctico de dicha forma de trabajo y las implicaciones de cooperación y horizontalidad que conlleva.

La práctica educativa es un espacio en el que se establecen relaciones interpersonales en el marco de la construcción de aprendizajes. Dicho carácter relacional de los quehaceres pedagógicos nos obliga a entender la educación superior como un campo de producción de conocimiento permanente y cuya generación mantiene una lógica de beneficio social. La razón de ser de la escuela, más allá de la simple legitimación y certificación de conocimientos, es la de establecer vínculos con la comunidad. Particularmente, consideramos que la propuesta del ABP se presenta como una alternativa atractiva para responder a la misión de la educación superior, siempre y cuando se asuma como un centro de generación y distribución de conocimiento e integre en esta dinámica a toda su comunidad.

Podemos dirigir la intencionalidad de esta tesis a construir lo que Antonio Latorre (2007) denomina como conocimiento educativo:

[Es] el conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación y de valores educativos, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Es de carácter práctico y situacional, a la vez que dialógico, siendo componente esencial del juicio y de la comprensión necesaria para actuar en los contextos educativos (Latorre, 2007, p. 15).

Los rasgos que Latorre atribuye a la construcción de conocimiento educativo se equilibran con varios de los elementos característicos del ABP propuesto por William Kilpatrick: los procesos de reflexión sobre la práctica. Kilpatrick asume que no aprendemos lo que no practicamos. Para Latorre, la reflexión sobre la práctica posee un grado igualmente importante. Podemos asumir que, para construir un conocimiento educativo, la o el docente y las y los alumnos deben situarse en el plano de una práctica reflexiva

que permita analizar las acciones situadas y establezca conclusiones comunes a partir de la acción.

Latorre menciona que el conocimiento educativo posee un carácter “práctico y situacional”, cosa que es básicamente equivalente a la filosofía de la educación del ABP. Además, se apunta la importancia de afrontar situaciones problemáticas como componente común en ambas propuestas. De ahí que la construcción de conocimiento educativo a partir del ejercicio del ABP sea una posibilidad potencial en el ejercicio académico.

5. EL PROGRAMA ANALÍTICO Y EL PROGRAMA SINTÉTICO: ANÁLISIS CRÍTICO

Llegamos al momento de discutir la implementación de la propuesta curricular actual y las impresiones que ha generado entre algunos sectores del magisterio. Recordemos que, a efectos de llevar a cabo el trabajo del aprendizaje basado en proyectos, la SEP dio a conocer los conceptos de “programa analítico”, “programa sintético” y “codiseño”, los cuales han sido confusos desde un principio para maestras y maestros, pero poco a poco se han integrado a la práctica. Analicemos su conceptualización.

El programa analítico no es un formato que se llene con alguna receta, implica organizar de una manera específica varias de las acciones que ya se llevan a cabo en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender las finalidades que el Plan de Estudio 2022 señala. Dicho programa es un documento de trabajo sencillo que se elabora, analiza y evalúa durante el ciclo escolar en las sesiones de consejo técnico o en las academias, para el caso de secundaria, además de los espacios de formación docente.

El programa analítico se configura en tres grandes planos: el primero se refiere al ejercicio de lectura de la realidad educativa de la escuela como punto de partida para la toma de decisiones; el segundo explica los procesos de integración curricular y contextualización, y el tercero es el plano del codiseño de contenidos, que incorpora las especificidades locales (siempre bajo los principios de laicidad y científicidad que señala el artículo 3.º constitucional). Todos los planos son complementarios y su finalidad es explicitar las rutas de actividades que tomará la escuela para la operación del plan y los programas de estudio (SEP, 2022, p. 26-27).

Tabla 5.1 Secuencia de síntesis de la actuación del profesorado y el alumno en un proyecto

DOCENTE	ALUMNO
1. Plantea los objetivos educativos y de aprendizaje	2. Plantea la posibilidad del tema
3. Selecciona los conceptos y procedimientos que prevé puedan tratarse en el proyecto	4. Realizan evaluación inicial. ¿Qué sabemos o qué queremos saber sobre el tema?
5. Presenciuencializa los posibles contenidos que debe trabajar en función de las respuestas de los alumnos	6. Lleva a cabo propuestas de preparación de preparación o secuenciación de contenidos
7. Presenta actividades	8. Busca fuentes de información, elabora un índice preliminar
9. Facilita medios de reflexión, recursos materiales, información puntual en su papel de facilitador	
10. Comparten propuestas. Establecen un vínculo organizativo.	

Fuente: Hernández y Ventura, 2008, p. 98.

Al momento de concluir el presente escrito, la oferta formativa en torno al aprendizaje basado en proyectos es escasa. La plataforma *MéxicoX* ofertó el curso denominado “El aprendizaje basado en proyectos: la metodología ideal para educar a los nuevos ciudadanos globales”, el cual contó con el aval de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dicho curso en línea estableció como objetivo que los participantes identificaran “la importancia de implementar la metodología de aprendizaje basado en proyectos y la educación para el desarrollo y la ciudadanía global como parte de la práctica pedagógica y curricular” (Gobierno de México, 2022).

El profesorado y la sociedad aún no tienen plena claridad respecto a las diferencias, articulación y funcionalidad entre los

programas analítico, sintético y el trabajo de codiseño debido a que el cambio de paradigma que representó la Nueva Escuela Mexicana ha implicado una vuelta de tuerca en la forma de planeación, diseño y representación relativos a las formas de pensar el currículo de todos los actores involucrados en los procesos educativos, desde las y los alumnos, docentes, directivos, supervisores y personal técnico y de apoyo. Y es que los cambios nunca son sencillos de digerir. La puesta en marcha del modelo se da a un año del cierre de la administración actual, lo que ha generado incertidumbre en diversos sectores sociales, particularmente sobre la pertinencia y continuidad del proyecto, además del inherente debate alrededor del modelo en sí mismo.

Si bien se asume que el cambio curricular es una expresión inherente a la dinámica de poder, lo que se cuestiona es el hecho de prescindir del modelo teórico que inició esta forma de trabajo, así como los postulados que sustentan dicha metodología, puesto que ello es una necesidad en cuanto al sustento teórico del modelo curricular en sí mismo.

Al realizar una búsqueda en el documento *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, es posible constatar que no se hace mención alguna a William Kilpatrick a lo largo del documento. No así en el caso de John Dewey, quien es referido en dos ocasiones. Si bien, en el caso de la implementación del aprendizaje basado en proyectos hay una fundamentación orientada a la pedagogía crítica decolonial latinoamericana, que se sustenta en autores como Paulo Freire y Boaventura de Souza Santos, pareciera injusto no exponer el origen de la propuesta didáctica que sustenta el ejercicio base del esquema curricular.

En un ejercicio comparativo, los tres momentos propuestos en el Programa de Estudios Oficial pueden equipararse a la propuesta de Kilpatrick, en cuanto al planteamiento de problemáticas específicas, discusión, pertinencia y selección de contenidos adecuados a efectos de la concreción del proyecto y la ejecución del mismo en función del contexto específico en el cual se

implementará –mismo que, si lo interpretamos desde la gramática de la Nueva Escuela Mexicana, podemos equiparar con el programa sintético, el programa analítico y el trabajo de codiseño.

Si trasladamos las dimensiones de la práctica docente que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) aluden respecto al ámbito de la vivencia de las y los estudiantes durante su trayectoria estudiantil, es indispensable aseverar que quienes participan en ella son seres humanos. Por tanto, la práctica docente debe asumirse como práctica humana, entendiendo a sus participantes como personas con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones.

LA IMPORTANCIA DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

El Consejo Técnico Escolar se ofrece como el espacio oportuno de formación para docentes de educación básica. En el caso de la implementación de la metodología referida, al revisar las guías destinadas a la octava sesión ordinaria del ciclo escolar 2021-2022, celebrada en el mes de junio de 2022, se observa que se ofrece una breve descripción del aprendizaje basado en proyectos, definiéndolo en los siguientes términos:

Esta metodología permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, las y los estudiantes colaboran, guiados por la o el docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés. Es muy importante que las y los estudiantes se enfrenten a una problemática real que deberán resolver siguiendo un proceso de investigación-acción, movilizando conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinar y colaborativa. Se trata de una metodología activa, en la que las y los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje: indagan, crean, aprenden, aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con otras personas y analizan los resultados. Ellas y ellos elegirán, en la medida de lo posible, la problemática que desean abordar

(entre varias opciones o de manera totalmente libre, en función de su nivel), y trabajarán en equipo para resolverla. Un desafío interesante y motivador hace que las y los estudiantes aprendan porque necesitan nuevos conocimientos para resolver un problema que les interesa y les afecta. Si además el proyecto tiene una utilidad social, un resultado que beneficie a otras personas, habrá un impacto positivo en la autoestima de las y los participantes y la motivación será aún mayor. El anclar los cursos en la realidad social permite a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) comprender el sentido práctico de las enseñanzas. Al aplicar en la práctica sus conocimientos, se adquieren aprendizajes más pragmáticos, valiosos y duraderos. Las y los estudiantes construyen los aprendizajes durante el proceso. Se trata de una metodología centrada en las NNAJ como sujetos que aprenden y no tanto en la o el docente como transmisor de conocimientos. Sin embargo, este nuevo papel no es sencillo: hay que motivar y orientar al alumnado para que asuma e interiorice su nuevo rol como algo que le enriquece (SEP, 2022, p. 18).

No obstante, es común encontrar expresiones opuestas a la efectividad de dicha estrategia en cuanto a su impacto en el aprendizaje de las y los educandos. No es de extrañarse que en el colectivo docente se asocie al Consejo Técnico escolar con un ritual obligatorio y burocrático en el que, más allá de discutirse problemas o situaciones contextualizadas en el aprendizaje de las y los alumnos, se priorice el llenado de formatos, reportes e informes que constatan la realización de tareas inherentes a la naturaleza administrativa de dicho ritual, pero que le alejan de su sentido pedagógico. Los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica* establecen una planeación propia de este ejercicio en el sentido descrito a continuación:

Tabla 5.2 Aprendizaje basado en proyectos.
Material del Consejo técnico escolar. Octava sesión ordinaria.
Ciclo escolar 2022- 2023



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-Secundaria-Octava-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL.pdf>

La planeación de la Ruta de Mejora Escolar se registrará en un documento que considere como mínimo los siguientes elementos: prioridades educativas de la escuela, problemáticas y necesidades, objetivos viables, metas verificables, acciones, responsables y tiempos para su implementación. Las acciones a realizar se organizan en una estrategia global en la que se articulen los esfuerzos para la mejora de los resultados educativos y considere los distintos ámbitos de gestión escolar. Corresponde al director de la escuela orientar su diseño (Diario Oficial de la Federación, 12 de mayo de 2019, p. 6).

La dicotomía encontrada entre ambas expresiones –la promoción de la reflexión del colegiado escolar, por un lado, con la obligación

del registro de evidencias como un acto administrativo, por otro— han desvirtuado históricamente la esencia del Consejo Técnico, en tanto el descuido de la discusión y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Más allá de dicha circunstancia, el conocimiento general de las bases del aprendizaje basado en proyectos detona en interpretaciones heterogéneas por parte de las personas integrantes de la comunidad escolar sobre su implementación. Dada la exigencia de evidencias de trabajo, muestras pedagógicas y material que haga constar la marcha del programa oficial, el profesorado vive los procesos de dinamismo curricular en una autonomía relativa, pero que se encuentra al margen del conocimiento pleno de la forma de trabajo que se instaura.

La lectura de los *Cuadernos de formación*, que la misma SEP brindaba a inicios de la década del 2000, permite asomarnos a un caso similar, en tanto que brinda una comparación de la aplicación entre currículum a un grupo de escuelas diversas y el impacto que los cambios organizativos generan en las formas de enseñanza. Un breve fragmento de dicho material, publicado en el año 2003, pudiera revisarse con pocas variaciones si se desea trasladar a una lectura actual, según lo dicho sobre el desconocimiento de las bases de “nuevas metodologías” didácticas:

La práctica de la enseñanza en dos de las tres escuelas (Lakeview y Webster) era, en el mejor de los casos, muy variable. Algunos maestros en estas escuelas buscaron de manera entusiasta nuevas formas de enseñar, pero demostraron una falta de conocimiento sobre cómo llevar a cabo de manera exitosa estas nuevas prácticas con los estudiantes; otros maestros pensaban que estaban enseñando de maneras muy novedosas cuando de hecho parecían estar utilizando ligeras modificaciones sobre lo que decían haber hecho anteriormente y otros no tenían un completo control sobre el contenido que enseñaban, lo cual minaba sus intentos por poner en práctica nuevos métodos (Elmore, Mc. Carthey y Peterson, 2003, p. 20).

Derivado de lo anterior, cerramos el presente libro con una serie de reflexiones finales en torno a la necesidad de analizar y conceptualizar los principios del aprendizaje por proyectos como parte de los procesos de formación permanente del profesorado.

6. REFLEXIONES FINALES

Si bien el presente estudio es exploratorio, no se descarta la posibilidad de replicar este tipo de ejercicios en otros espacios, de tal forma que se amplíe la visión que diversos actores educativos comparten en torno a los procesos que hoy día atañen al devenir de la escuela.

Sintetizando los planteamientos presentados, podemos hacer una serie de cuestionamientos, a modo de problematización, para invitar a continuar el debate y la reflexión respecto al presente tópico.

Primero: ¿En qué medida el desconocimiento de las metodologías que hoy son exigidas en el marco educativo nacional pueden achacarse a docentes que fueron formados bajo modelos que no consideraban estas posibilidades dentro de sus respectivas trayectorias formativas?

Segundo: El desconocimiento de los fundamentos de la teoría que sustenta una parte sustancial del modelo curricular es un factor que contribuye a la confusión colectiva durante la implementación de la actual propuesta. Es necesario difundir entre el profesorado no solo una guía metodológica sobre la implementación de los proyectos escolares, sino las bases teóricas que los soportan, de tal forma que exista una identificación de sus orígenes y evolución. El presente documento es un esfuerzo por difundir los principios de las ideas del fundador del aprendizaje basado en proyectos, a quien, cabe decir, la estructura del esquema curricular no le brindó un merecido lugar.

Tercero: El cambio de paradigma que la Nueva Escuela representa implica, a su vez, una necesidad de reconstruir el Consejo Técnico como parte de los procesos de formación docente. No obstante, existen elementos constitutivos de una *habitus* que perduran en el quehacer cotidiano de la vida escolar y que han impedido que la concepción alrededor de la ritualidad del Consejo Técnico se convierta en una ventana para visibilizar aciertos y errores en la

práctica. Si bien hay centros escolares que, en el marco de la autonomía de gestión escolar, se esfuerzan en conducir espacios como el Consejo Técnico hacia una práctica reflexiva, la diversidad de concepciones alrededor del trabajo colegiado representa un acartonamiento de las discusiones alrededor de guías predefinidas y la priorización de la entrega de evidencias y productos, más allá de una reflexión activa en torno al trabajo docente al interior de las escuelas. La idea de autogestión y autonomía de las escuelas es aún relativa, dada su pertenencia a un sistema que les entrelaza en el marco de la teoría de sistemas.

REFERENCIAS

- Alvarado Hernández, V. M. (1997). El contexto docente: Un punto de vista desde la sociología de la educación. *Bibliotecas y archivos*. 2.^a época, 1(4), 45-50.
- Andere, E. y Villalpando, I. (2023, 17 de mayo). Errores y enredos de la reforma educativa y los libros de texto gratuitos. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/errores-y-enredos-de-la-reforma-educativa-y-los-libros-de-texto-gratuitos/>
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). México: McGraw Hill.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 27(3), 503-521. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Blanchard Giménez, M. y Muzás Rubio, M. D. (2014). Metodología de proyectos integrados. En M. Blanchard Giménez (coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas: Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en El Salvador* (pp. 47-55). Madrid, España: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó.
- Comenio, J. A. (2017). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas Humanística*, 64, 41-66.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Diario Oficial de la Federación (2019). *Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Elmore, R., McCarthy, S. y Peterson, P. (2003). *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México: SEP.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM.

Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.

Freinet, C. (1971). *La educación para el trabajo*. México: FCE.

García Macías, G. G. (2016). *El perfil estudiantil y las prácticas educativas en la preparatoria Belisario Domínguez* [Tesis de maestría]. México: UNAM.

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. <http://www.re-dalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, España: Octaedro.

Imbernón Muñoz, F. (2010). Las técnicas Freinet y la escuela moderna. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona, España: Graó.

- ITESM (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey*. https://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF
- Jiménez Frías, R., Lancho Prudenciano, J., Sanz Fernández, F. y Sanz Bachiller, J. C. (2010). *La educación de personas adultas en el marco del aprendizaje permanente a lo largo de la vida*. España: UNED.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project Method: The Use of the Purposeful in the Educative Process*. New York, EE. UU. Teachers College, Columbia University.
- Kilpatrick, W. H. (1967). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Larrosa Bondía, J. (2011). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa Bondía, J. (2020). Impedir que el mundo se nos deshaga. En J. Larrosa Bondía, K. C. Rechia y C. J. Cubas (eds.), *Elogio del profesor* (pp. 261-276). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Levinás, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Lukács, G. (1966). *Teoría de la novela*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veinte.
- Martín Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas Laborales*, 151, 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144>

Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028: Educación básica*. https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones_pedagogicas/Programa_formacion_pers_acomp_pedag_2023-2028.pdf

Mélich, J.C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos.

Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

Morín, E. (2008). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. México: Siglo XXI.

Newman, J. H. (2016). *La idea de una universidad*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

RAE (2023). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es>

Rojas Cruz, C. (2005). Aprendizaje basado en proyectos: Experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología. En V. H. Dueñas R., A. González, J. Fayad S., G. S. López J., J. Fayad H., C. Rojas Cruz, G. Bolaños, H. Martínez, M. I. Correa R., R. Vélez G., L. H. González S., R. Linares, Y. Domínguez, R. Ramírez G., *Encuentros de educación superior y pedagogía 2005* (pp. 43-65). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Sandoval, E. (2009). (coord.). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: Una perspectiva desde América del Norte*. México: UPN.

SEP (2022). *Consejo Técnico Escolar: Octava Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022: Educación Primaria*. <https://educacionbasica>.

sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-Primaria-Octava-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL.pdf

SEP (2022b). *Avance del contenido para el libro del docente: Primer grado* [Material en proceso de construcción]. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

SEP (2023). *Plan de estudios para la educación básica*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey: 1859-1952. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 33, 289-305. <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>

Zemelman Merino, H. (2012, 17 de mayo). Historia y autonomía en el sujeto [Archivo de video]. Conferencia realizada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-Secundaria-Octava-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL.pdf>

ACERCA DEL AUTOR

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ

Doctor en Pedagogía por la UNAM. Académico de la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 097. Asesor de tesis y autor de diversos artículos en materia de formación docente. Ha participado en órganos colegiados y de evaluación docente e impartido cursos de actualización como modalidad de titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Dirección de Servicios Jurídicos

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto

Marcela Tovar Gómez

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Jesica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

Angélica Fabiola Franco González *Formación*

Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldívar *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Aprendizaje basado en proyectos: conceptos ante su implementación* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 19 de septiembre de 2025.